Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370689
Centre d'intérêt: 550

Ledoux, Denis.

La formation sur mesure (F/M) des adultes dans les collèges / Denis Ledoux ; [pour le] SEP, DGEA. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, Service des études et projets, 1977.
53 f. ; 28 cm.

Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Formation sur mesure *Collégial (Niveau) *Education des adultes

Dans une première partie, l'auteur présente un bref historique de l'idée, du concept, de la réalité et de l'action que recouvre l'appellation formation sur mesure. Il reproduit ensuite un article de Daniel Campeau publié dans ##Cegepropos## et intitulé "Le modèle théorique de F/M", article qui décrit les diverses phases du processus de formation sur mesure: 1. diagnostic; 2. programmation; 3. réalisation du programme d'apprentissage; 4. relance et évaluation. Enfin, l'auteur livre ses commentaires sur ce modèle théorique, ses lacunes et les avantages qu'il comporte.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

LEDOUX, Denis

"La formation sur mesure (F/M)
des adultes dans les collÀges"

E D U Q 8370689

La formation sur mesure (F/M) des adultes dans les collèges

Denis Ledoux
SEP - DGEA
29 juillet 1977.

/hd

Histoire de la F/M.

1 - L'idée de F/M est née officiellement en mars 1971 au cours des travaux de la Commission des directeurs (ou coordonnateurs) de l'éducation permanente dans les CEGEP. Elle a donc maintenant plus de six ans d'âge.

2 - La F/M est à la fois une idée et une réalité, un objectif et une action. Il est souvent difficile de distinguer ces deux dimensions.

3 - Il y a tout lieu de croire que comme M. Jourdain, les CEP ont commencé à faire de la F/M avant même de le savoir, ou en d'autres mots, que la réalité a chronologiquement précédé l'idée globale: la formulation ou le lancement de celle-ci venait en quelque sorte couronner une accumulation antérieure d'expériences concrètes, d'innovations.

4 - L'état de la réalité F/M était en 1973-74 le suivant: cette année-là les interventions dites de F/M regroupaient 10 177 personnes et 13 445 inscriptions. Par rapport au volume global des SEA, ces chiffres représentaient respectivement 16,7% des personnes et 14,2% des inscriptions. Une sondage rapide en 75-76 montrait des chiffres assez voisins. On ne dispose pas d'inventaire plus récent.

L'état de l'idée F/M est plus difficile à établir. Deux ans après sa naissance, le consensus, parmi les CEP, à l'égard de ce concept était suffisamment grand pour que les CEP aient en 1973, dans une de leur assemblée générale, adopté, comme objectif prioritaire des services d'éducation permanente des CEGEP, la formation (professionnelle) sur mesure. Cette priorité n'a pas été officiellement remise en question ou rejetée depuis. Mais elle n'a pas non plus été réaffirmée. Son attrait politique auprès des CEP m'apparaît donc incertain. Son attrait intellectuel me semble plus sûr, ou du moins me semblait tel jusqu'à tout récemment. La F/M a été l'objet d'une portion importante des projets de recherche et d'expérimentation réalisés dans les collèges au cours des dernières années. En fait, je suis d'avis que la F/M a, dans les CEGEP, représenté l'axe de recherche et de développement (R-D) le plus organisé, le plus structuré et le mieux implanté. On ne peut cependant pas dire qu'elle soit devenue la piste principale de réflexion sur la pratique pédagogique (aucun autre thème ne l'est d'ailleurs devenu). Cependant à l'intérieur des SEA, la F/M a détenu sans difficulté et sans interruption ce statut d'axe principal de R-D et, j'ai l'impression, le détient encore.

5 - L'origine de la réalité F/M a déjà été bien décrite par Daniel Campeau

et Jeanne Leroux dans leur rapport intitulé "La formation sur mesure" daté d'avril 1975. La F/M serait née surtout des exigences de l'action plutôt que d'une conception particulière de la formation. Elle serait née de la nécessité de trouver des clientèles nouvelles avec la disparition progressive de la formation des maîtres au collégial et l'importance accrue de la vocation des collèges en formation professionnelle, et ce, dans un contexte d' autofinancement des SEA. Elle aurait été commandée par la nécessité de respecter les clientèles adultes et d'adapter les activités éducatives à ce qu'elles sont. Cette nécessité répond d'une part à l'économie de recrutement ---- il est nécessaire de satisfaire une clientèle pour la conserver et la multiplier ---- et d'autre part à une prise de conscience des caractéristiques spécifiques des clientèles d'adultes, suffisamment marquées pour les différencier des jeunes et pour exiger certaines adaptations ou certaines inventions.

Selon Parsons tout système social a trois besoins fondamentaux: exister, se maintenir et agir (ou se développer). L'étude des documents relatifs à l'origine de la F/M montre que la F/M constituait une réponse à ces trois besoins simultanément qu'éprouvaient les SEA des CEGEP. Ceci distingue la F/M de la plupart des autres innovations éducatives notamment du système régulier qui habituellement visent prioritairement le développement d'un système plutôt que son existence ou son maintien. Il est à remarquer que même l'objectif "respecter les clientèles adultes"

semble, dans la F/M, autant dicté par l'environnement, donc par le besoin d'exister et de se maintenir, que par une conception particulière de la formation. Par exemple le problème des SEA n'était pas seulement de respecter les clientèles adultes mais tout autant de satisfaire la nécessité de respecter les clientèles adultes.

6 - Personne ne m'a jamais expliqué l'origine de l'étiquette F/M. Je ne la connais donc pas. Je ne sais pas qui l'a formulée, comment il y est parvenu, si c'est une idée pigée dans la littérature ou dans le subconscient de son auteur, etc. Ce que je sais cependant, c'est qu'au moment où l'idée est née (et par la suite aussi) les SEA étaient confrontés à la nécessité d'adapter ou de transformer un système éducatif au profit des clientèles adultes et que les changements qu'ils introduisaient ou voulaient introduire se heurtaient constamment aux normes administratives et pédagogiques d'un système déjà établi. Je propose donc l'interprétation suivante sur l'origine de la F/M: l'idée de la F/M est née puis a été adoptée par les CEP d'une part parce qu'elle exprimait bien la réaction des SEA contre le prêt-à-porter du système régulier, contre ses standards établis tant dans les contenus, les méthodes que dans l'organisation, et d'autre part parce qu'elle donnait une formulation sommaire, frappante, incitative des transformations que voulaient effectuer les SEA. Il y a un phénomème latent de rejet dans l'idée de F/M. Il y a aussi une proposition d'objectifs. Vue sous un certain angle, la F/M est née comme un slogan au service des CEP. Et elle mérite d'être analysée en tant que slogan.

semble, dans la F/M, autant dicté par l'environnement, donc par le besoin d'exister et de se maintenir, que par une conception particulière de la formation. Par exemple le problème des SEA n'était pas seulement de respecter les clientèles adultes mais tout autant de satisfaire la nécessité de respecter les clientèles adultes.

6 - Personne ne m'a jamais expliqué l'origine de l'étiquette F/M. Je ne la connais donc pas. Je ne sais pas qui l'a formulée, comment il y est parvenu, si c'est une idée pigée dans la littérature ou dans le subconscient de son auteur, etc. Ce que je sais cependant, c'est qu'au moment où l'idée est née (et par la suite aussi) les SEA étaient confrontés à la nécessité d'adapter ou de transformer un système éducatif au profit des clientèles adultes et que les changements qu'ils introduisaient ou voulaient introduire se heurtaient constamment aux normes administratives et pédagogiques d'un système déjà établi. Je propose donc l'interprétation suivante sur l'origine de la F/M: l'idée de la F/M est née puis a été adoptée par les CEP d'une part parce qu'elle exprimait bien la réaction des SEA contre le prêt-à-porter du système régulier, contre ses standards établis tant dans les contenus, les méthodes que dans l'organisation, et d'autre part parce qu'elle donnait une formulation sommaire, frappante, incitative des transformations que voulaient effectuer les SEA. Il y a un phénomème latent de rejet dans l'idée de F/M. Il y a aussi une proposition d'objectifs. Vue sous un certain angle, la F/M est née comme un slogan au service des CEP. Et elle mérite d'être analysée en tant que slogan.

7 - Dans un livre récent (que je n'ai pas lu) Olivier Reboul s'est employé à examiner le slogan (1). Je livre ici quelques extraits du compte rendu qu'en a fait Mary-Lise Lalonde dans le Devoir du 24 avril 1976.

" Le slogan est une formule concise et frappante, facilement répétable, polémique et le plus souvent anonyme destinée à faire agir les masses tant par son style que par l'élément d'auto-justification, passionnelle ou rationnelle, qu'elle comporte; comme le pouvoir d'incitation du slogan excède toujours son sens explicité, le terme est plus ou moins péjoratif..."

" ... le recours à la figure est inhérent au slogan, ce qui fait qu'en lui la fonction poétique l'emporte sur la référentielle, la forme du message sur sa transparence. Le slogan persuade par la figure qui est en lui. La figure séduit mais détourne l'attention de l'essentiel pour que l'essentiel puisse passer sans être mis en question..."

" On trouve des slogans qui ne sont ni commerciaux, ni politiques et que l'auteur étudie sous le nom de slogans idéologiques... dont la fonction première est de justifier de façon spontanée et durable la pratique d'une société... Ces slogans sont toujours dogmatiques, profondément manichéens et auto-dissimulateurs... La victime du slogan n'est plus seulement le consommateur naïf ou l'électeur passif, mais bien le penseur professionnel, l'homme instruit cultivé. Le souci premier de l'intellectuel n'est-il pas de s'abstenir de tout prêt-à-penser, d'exercer son esprit critique? Et pourtant, même s'il méprise les slogans, il est loin d'en être affranchi. On peut même dire qu'il en consomme d'autant plus qu'il est plus cultivé."

" Existerait-il alors un bon usage du slogan? Des slogans non seulement efficaces mais valables parce qu'ils défendent une cause juste et qu'ils ne sont ni mensonger, ni vulgaires, ni diffamateurs ? Quand un slogan se donne comme principe intellectuel, pour le combattre il faut dénoncer ses ambiguïtés. Mais dans le domaine de l'action collective, le slogan joue un rôle et exerce un pouvoir irremplacables: il est une flèche pour l'action. Comment éviter qu'il soit en même temps un piège pour la pensée? Comment le combattre puisque son pouvoir n'est pas d'ordre rationnel, même s'il lui arrive d'utiliser la raison? C'est par une arme du même genre qu'il faut lutter contre lui,

---

(1) Olivier Reboul "Le slogan, essai", Bruxelles, Editions Complexes, 1975, 156 pages.

par d'autres slogans, mais par des slogans libérateurs plutôt que captateurs."

"C'est là que l'auteur introduit une notion nouvelle, celle d'anti-slogan. L'anti-slogan est une formule qui se sert des pouvoirs du slogan non pour captiver, mais pour la délivrer, pour faire penser... L'anti-slogan retourne aux valeurs communes, use d'humour, fait appel à la maturité de ses destinataires et va à contre-pente... Même si sa vérité est sommaire, l'anti-slogan donne à penser au lieu d'éteindre la pensée..."

8 - Que la F/M ait été un slogan ou, pour être plus positif un anti-slogan, ne me fait pas de doute:

- son ambiguïté, ou plutôt celle du discours qui l'entourait, a été constatée par la recherche de Daniel Campeau et Jeanne Leroux: la F/M ne proposait pas d'objectifs clairs, elle cherchait sa voie à travers plusieurs chemins. À venir jusqu'à date, la F/M a été un concept en mouvance, qui se développait à mesure, à mesure que se développait l'expérience et la réflexion des SEA.

- la notion de F/M est polémique, dénonciatrice et elle dit plus que ce qu'elle dit. La Commission des CEP l'a elle-même reconnu: "comme la formation sur mesure demeure un concept intégrateur d'approches diversifiées marquées au coin des besoins réels de la population, de la déscolarisation et de la décentralisation; comme cette approche

sert en quelque sorte de "repoussoir", c'est-à-dire permet d'éclairer les faces cachées du mode traditionnel d'intervention éducative..." (1);

- c'est une formule qui de façon générale a donné à penser plutôt que d'éteindre la pensée: on n'a qu'à songer pour s'en convaincre à la vigueur qu'elle a fournie aux réflexions de la Commission des CEP il y a quelques années, aux recherches et débats auxquels elle a donné lieu et à l'influence qu'elle a eue sur le rapport Nadeau. Il y a cependant certainement des cas où elle n'a été qu'un prêt-à-porter nuisible à l'esprit critique;

- simultanément, la F/M a été une flèche pour l'action individuelle et collective des SEA; comme je le disais plus [illegible], elle a inspiré de nombreux projets de R-D dans les SEA. Elle a stimulé l'action politique de la Commission des CEP.

---

(1) Philippe Gariépy "Suites au rapport de recherche sur la formation sur mesure", Fédération des CEGEP, 29 novembre 1974, page 8. Ce document fait suite à la réunion des 7-8 novembre 1974 entre la Commission des CEP et les chercheurs.

- une autre conséquence de l'ambiguïté du slogan de F/M, c'est que le concept de F/M a aussi été un concept sur mesure, c'est-à-dire élastique, utilisé pour nommer des interventions parfois bien différentes, sauf pour certains traits généraux communs.

9 - La F/M n'est pas qu'un slogan, mais à mon avis il y a un aspect slogan indéniable derrière ce titre, qui est venu coiffer quelques années d'élaboration d'expériences et d'un discours et qui une fois formulé, "a donné à penser" et a été une "flèche pour l'action". J'ai insisté, dans les paragraphes précédents, sur l'aspect slogan de la F/M tout simplement parce que cette dimension n'avait jamais été examinée et qu'elle me semble importante pour comprendre et la notion de F/M et la réalité F/M et la longue recherche qui a été consacrée à cette notion et à cette réalité.

10 - Il est impossible de faire l'histoire de l'idée et de la réalité F/M sans parler aussi de la recherche qui leur a été consacrée et de l'influence qu'elle a eue sur l'une et sur l'autre.

Mise sur pied par la Commission des CEP, la recherche sur la F/M avait été initialement conçue en bonne partie comme une ressource externe mise à la disposition de cet organisme pour l'aider à poursuivre son processus

interne d'autorégulation de ses réflexions sur la F/M. On peut dire qu'à court terme (i.e. jusqu'à maintenant) elle a surtout eu l'effet contraire. Confrontée dès le départ à certains problèmes techniques, la recherche a dû consacrer toute sa première année de travail à effectuer un long détour (une recherche-inventaire) qui l'a en quelque sorte forcée à limiter ses communications avec sa base. Pendant ce temps la Commission des CEP avait en tant qu'organisme politique, quasiment interrompu ses travaux collectifs sur la F/M; à ma connaissance elle ne les a pas repris sérieusement depuis.

Par la suite on a assisté au dégagement graduel du projet de ses liens privilégiés avec la Commission des CEP (dégagement d'ailleurs voulu par la commission elle-même), puis à l'identification d'un commanditaire ou destinataire prioritaire plus large mais mal organisé (le réseau latent des praticiens de la F/M, i.e. coordonnateurs, chargés de projets, formateurs, qui devait se formaliser grâce au projet) et conséquemment à l'identification d'un mandat spécifique, autonome, mais aussi supposément multivalent, c'est-à-dire capable de servir aussi des buts ou des intérêts autres que celui pour lequel il était prioritairement conçu, par exemple ceux des groupes organisés que sont la DGEA, la DIGEC, les collèges, la Fédération, la Commission des CEP, la Commission des DSP, etc., qui avaient donc tout à

gagner à ce que le projet se poursuivre et donc aussi à y faire des investissements quelconques.

Le projet s'est poursuivi pendant plus d'une autre année. Finalement, il s'est arrêté en décembre 1976, en douce, Chacun des participants à ce carrefour qui avait duré environ trois ans s'en est donc retourné chez-lui sans que soit nettement solutionné le problème des suites du projet, c'est-à-dire, pour simplifier par les extrêmes, sans que soit tranché le dilemme ou de sa dislocation ou de sa reconnaissance comme entité permanente et légitime d'intervention dans la recherche-développement en F/M.

Bref, initialement conçu comme prioritairement consacré à la recherche, le projet a bon gré mal gré, pendant les trois dernières années, relayé la Commission des CEP dans le travail de régulation du concept et de la réalité F/M, c'est-à-dire l'a relayée comme porteur du slogan, définisseur de ce qu'est la F/M et définisseur de ce qu'elle devrait être. Au cours de cette période, le projet a réalisé les activités suivantes: il a montré les ambiguïtés de l'ancien discours des CEP et a poussé celui-ci dans ses derniers retranchements logiques, il a fait l'inventaire de la réalité F/M, a montré que le discours des CEP abritait des types d'interventions assez différents, a resserré le langage (et par le fait même la réalité possible) et s'est lancé dans une étude en profondeur d'un petit nombre d'interventions afin de formaliser encore davantage le corpus d'idées sur la F/M et de dégager les

implications pédagogiques et organisationnelles de la F/M. Simultanément à ce travail de description, d'analyse et de systématisation, le projet s'est livré à des tâches de circulation de l'information sur la F/M, il a soumis ses résultats de recherche à l'évaluation des praticiens, a consulté ces derniers sur l'orientation du projet, a mis en marche des groupes de discussion (et secondairement de perfectionnement) sur la F/M, et a piloté des recherches-actions faites par les praticiens eux-mêmes.

La synthèse de tous ces travaux n'est pas encore terminée et j'ignore si elle le sera. Pour présenter la F/M, je me retrouve donc forcé de recourir à une synthèse provisoire publiée dans le CEGEPROPOS no 41 d'avril 1976.

Ce texte, comme la plupart des autres textes produits dans le cadre du projet, porte fortement la marque des deux chercheurs permanents affectés au projet. C'est d'ailleurs l'un des deux, soit Daniel Campeau, qui l'a signé. Mais ce serait une erreur que de limiter sa représentativité à celle de son signataire. Et ce serait aussi une erreur de penser qu'il s'agit d'un cadre théorique coupé de l'expérience. Précédé d'une longue recherche empirique, il est aussi le produit plus immédiat de plusieurs journées d'intenses discussions avec une vingtaine de praticiens sur ce qu'est la F/M et sur ce qu'elle devrait être. Il est donc le fruit autant de l'action que d'une conception particulière de la formation. Comme son

introduction l'indique, ce modèle théorique de la F/M n'est pas définitif: c'est un instrument de description et d'analyse qui se préparait à passer le test définitif de la réalité de façon à continuer le développement "à mesure" de la F/M. J'ai ouie dire qu'il l'a passé avec succès même si je ne connais pas les résultats officiels de cet examen.

Modèle théorique récent de la F/M.

Le modèle théorique de F/M

Dès la première rencontre des équipes de recherche-action engagées dans l'opération R.A.I., une définition provisoire (1) de la formation sur mesure a été proposée aux participants. Cette définition a été acceptée par toutes les équipes comme base de travail.

En cours d'opération (suite aux retards accumulés dans la réalisation des activités de la recherche-action), il a été suggéré et accepté que les chercheurs élaborent un instrument complet de description et d'analyse des interventions de formation sur mesure.

Le processus de formation sur mesure est l'agencement logique et sa représentation schématique des diverses phases et étapes susceptibles de se retrouver lors d'une intervention de formation sur mesure. Il constitue le modèle théorique de l'opérationnalisation des éléments fondamentaux (postulats) de la définition provisoire.

Chacune des phases et des étapes est un moment de la suite logique des opérations et des interactions qu'on peut retrouver avant, pendant et après une intervention de formation sur mesure.

L'ensemble (1) du processus se divise en quatre phases:

- diagnostic de la situation et des besoins de formation
- définition des objectifs et programmation

(1) Voir Cégepropos, décembre-janvier 1976, p. 37

— réalisation du programme d'apprentissage

— relance-évaluation.

PREMIERE PHASE: DIAGNOSTIC

La première phase comprend quatre étapes qui ont pour but d'établir un diagnostic de la situation et des besoins de formation.

Identification de la situation qui fonde la demande ou l'offre

La première étape du processus de formation sur mesure vise à identifier les principaux éléments qui fondent la demande ou l'offre d'une intervention de formation sur mesure.

En principe, chaque fois que se présente une demande de formation, on retrouve une situation "X" jugée insatisfaisante et une situation "Y" souhaitée. Chaque fois on espère que le passage de "X" à "Y" pourra se faire, en partie ou en totalité, par une intervention de formation.

Il s'agit donc au départ d'identifier rigoureusement les principaux éléments qui auront un impact sur la session de formation et les principaux éléments sur lesquels la session peut avoir un impact.

Identification des besoins et des ressources du commanditaire

La deuxième étape devrait recueillir l'information nécessaire a l'identification précise des besoins de formation du commanditaire et de ses ressources applicables aux besoins de formation.

On devrait extraire de l'analyse de la situation jugée insatisfaisante les problèmes-cibles, leurs relations avec la structure de l'organisation et avec les ressources humaines impliquées. On devrait rechercher les changements souhaités par le commanditaire, ce qu'il attend de l'intervenant tant au niveau des solutions que de la manière de solutionner. Après l'identification des besoins devrait se faire l'inventaire des ressources que possède le commanditaire et qui sont applicables à la situation de façon à maximiser sa participation.

Cette étape se terminera par l'identification avec le commanditaire des sous-systèmes (groupes ou sous-groupes) impliqués de près ou de loin par la session projetée et avec lesquels il serait opportun de commencer.

Identification des besoins et des ressources des participants

Cette étape poursuit les mêmes objectifs que la précédente auprès des participants.

Il se peut que le groupe des participants soit en même temps le commanditaire de l'intervention.

Il se peut aussi que dans une seule opération tous les agents impliqués soient réunis.

Les modalités peuvent varier. Le principe de la participation du commanditaire, des groupes et des personnes impliqués par l'intervention de formation à la définition de la situation problématique, à l'expression des besoins et à l'inventaire des ressources, doit être respecté. Ce principe vaut d'ailleurs pour toutes les phases et étapes du processus de formation sur mesure.

Diagnostic de la situation et des besoins de formation

Cette étape établit le passage des éléments de la problématique aux fondements d'une stratégie. Elle fait le point sur les étapes qui ont précédé.

Cette opération vise à mettre en ordre les informations pour en dégager un sens. Il s'agit de reprendre les informations déjà recueillies et de les interpréter en fonction de la situation, des besoins exprimés, des objectifs des différents agents, des limites et des ressources identifiées. De là, on pourra dégager des priorités qui fonderont les objectifs de l'intervention et une stratégie d'action.

Il s'agit de déterminer et d'identifier clairement les attentes de tous les agents impliqués, de clarifier les rôles qu'ils sont prêts à assumer, les conditions nécessaires à l'efficacité du travail projeté, les résultats qui peuvent en découler, les effets qu'il peut et ne peut pas avoir et les risques qu'il comporte.

Bref, le diagnostic constitue une réponse à la question "qu'est-ce qu'on peut faire en fonction de tel problème-cible?" Et cette réponse s'établit en termes d'objectifs de formation et d'objectifs de changement dans la situation.

DEUXIEME PHASE: PROGRAMMATION

La deuxième phase comprend six étapes qui ont pour but d'établir un programme d'apprentissage en fonction du diagnostic obtenu à la phase précédente.

Définition des objectifs de l'intervention

Les objectifs de l'intervention doivent être définis en fonction des changements qu'on veut réaliser:

- chez les personnes, au moyen d'une formation dans tel domaine précis,
- dans l'organisation, au moyen de transformations structurelles de nature à supporter les effets de la formation.

La formation sur mesure étant une intervention de formation, il est implicite que son effort se portera d'abord du côté du développement des ressources humaines en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

S'appuyant sur la situation vécue, la formation sur mesure prend en considération la structure organisationnelle à l'intérieur de laquelle vivent les participants. Pour que l'intervention de formation soit efficace, il faut que la structure organisationnelle apporte et facilite le ré-investissement des acquis de formation en changeant, modifiant ou implantant certains éléments qui sont autant de conditions à l'application des acquis de formation.

Rédaction d'un projet d'intervention

La rédaction d'un projet d'intervention devrait permettre d'émettre une proposition claire sur laquelle tous les agents pourront se prononcer.

Le projet rédigé devrait réunir les éléments suivants:

- le diagnostic: les changements souhaités chez les personnes, dans l'organisation; les priorités définies en tenant compte des ressources et des limites de tous les agents impliqués; les changements visés par la formation et les changements à réaliser dans l'organisation pour faciliter l'application des acquis de formation.
- la définition de la stratégie d'intervention dans ses deux volets (changements chez les personnes et dans l'organisation): ressources financières, temps, durée, lieu, groupes et personnes impliqués, aperçu des contenus et des méthodes, etc.

Présentation du projet

La présentation du projet devrait permettre à tous les agents impliqués non seulement de se prononcer sur le projet mais de le discuter dans toutes ses dimensions. Cette étape confrontera les besoins réels à l'idée que s'en fait l'intervenant. La formation sur mesure doit assurer à tous les agents et surtout aux participants la possibilité d'exercer du pouvoir sur la démarche de formation. L'étape de présentation est une occasion pour eux d'exercer ce pouvoir en modifiant le projet au besoin.

Cette étape permettra à l'intervenant de s'ajuster à la situation vécue par les participants et par le commanditaire.

Définition des objectifs d'apprentissage

La distinction entre "objectifs de formation" et 'objectifs d'apprentissage" ne veut pas clarifier les dimensions conceptuelles sous-jacentes aux termes de formation et d'apprentissage. Elle renvoie plutôt à des étapes d'un processus qui devrait permettre à l'intervenant de se décentrer de la situation qui amène la formation pour se centrer sur la démarche des individus en apprentissage.

Les éléments problématiques d'une situation jugée insatisfaisante définissent les objets d'une formation de ressources humaines impliquées dans cette situation. La transformation de ces ressources en fonction de ces objets est perçue comme une des solutions aux problèmes de la situation. Ces problèmes et les changements souhaités sont d'abord définis comme extérieurs aux personnes. La traduction de ces changements en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être selon la démarche des personnes qui aurait à en faire l'apprentissage, constitue l'essentiel de l'opération de définition des objectifs d'apprentissage.

Conception et design d'un programme d'apprentissage

Cette étape consiste à mettre en forme le montage articulé des

exercices et des activités d'apprentissage dont toutes les phases auront été clairement définies.

A partir des objectifs d'apprentissage, d'une logique de fonctionnement, d'une connaissance des attentes et des besoins des participants, on devra choisir et agencer des activités et des moyens d'apprentissage dans un cadre matériel défini, compte tenu des ressources disponibles.

Présentation du programme

Cette étape est un rappel de l'étape "présentation du projet" et suit la même logique.

TROISIEME PHASE: LA REALISATION DU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE

La troisième phase contient toutes les étapes prévues pour la réalisation du programme d'apprentissage selon ses objectifs, ses activités, ses contenus, ses techniques, ses rôles, ses structures de fonctionnement de groupe.

Réalisation du programme

Il faudra être attentif aux situations susceptibles de modifier le programme et qui pourraient aller jusqu'à exiger une reprise des étapes et des phases antérieures.

Il faudra aussi être préoccupé du réinvestissement par les participants des acquis qu'ils auront faits en cours d'apprentissage.

Evaluation selon les objectifs d'apprentissage

On peut situer l'évaluation à différents niveaux. Elle peut être considérée comme:

- l'évaluation des acquis d'apprentissage en cours d'activité d'apprentissage, à la fin d'une activité d'apprentissage, à la fin d'une séance de travail, à la fin de la session;
- l'évaluation de la session faite par les participants et l'intervenant en termes de satisfaction, d'adéquation des moyens, d'efficacité;
- l'évaluation du lien à faire entre les acquis d'apprentissage et la situation vécue pour mieux comprendre ce qui se passe dans la situation, pour y réinvestir les acquis de formation;
- l'évaluation de tout le processus de formation sur mesure par les participants;
- l'évaluation par les intervenants de la session et de toute l'expérience;
- l'évaluation par le commanditaire.

L'évaluation dont il est question à cette étape touche les trois premiers niveaux. Il s'agit d'une évaluation qui se fait à l'intérieur de la session par tous ceux qui y ont participé et qui rejoint les acquis d'apprentissage, les moyens utilisés et les possibilités de réinvestissement.

Définition des objectifs du réinvestissement

Selon la logique du processus de formation sur mesure, les acquis de formation devraient avoir été faits en rapport avec la situation vécue. Il s'agit maintenant d'aménager des conditions pour transposer ces acquis de formation à l'intérieur de la situation vécue.

Cette étape devrait permettre aux participants de définir les objectifs de ce réinvestissement et les conditions de sa réalisation.

QUATRIEME PHASE: RELANCE ET EVALUATION

Après la réalisation du programme d'apprentissage, les deux dernières étapes devraient tirer les conclusions d'une intervention de formation sur mesure.

La relance

Au terme d'une période d'essai au cours de laquelle les participants ont tenté d'actualiser les acquis de formation, la relance est une démarche spécifique par laquelle l'institution éducative revient dans l'organisation commanditaire pour identifier les résultats du réinvestissement des acquis, les problèmes rencontrés dans le réinvestissement et la source de ces problèmes tant du côté de l'organisation que de la part des participants.

L'évaluation de l'intervention

Cette dernière étape consiste à évaluer l'ensemble de l'intervention du premier contact jusqu'à la relance, chacune de ses phases et de ses étapes, en fonction des objectifs préalablement définis et des moyens mis en oeuvre pour les atteindre.

Daniel Campeau

exercices et des activités d'apprentissage dont toutes les phases auront été clairement définies.

A partir des objectifs d'apprentissage, d'une logique de fonctionnement, d'une connaissance des attentes et des besoins des participants, on devra choisir et agencer des activités et des moyens d'apprentissage dans un cadre matériel défini, compte tenu des ressources disponibles.

Présentation du programme

Cette étape est un rappel de l'étape "présentation du projet" et suit la même logique.

TROISIEME PHASE: LA REALISATION DU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE

La troisième phase contient toutes les étapes prévues pour la réalisation du programme d'apprentissage selon ses objectifs, ses activités, ses contenus, ses techniques, ses rôles, ses structures de fonctionnement de groupe.

Réalisation du programme

Il faudra être attentif aux situations susceptibles de modifier le programme et qui pourraient aller jusqu'à exiger une reprise des étapes et des phases antérieures.

Il faudra aussi être préoccupé du réinvestissement par les participants des acquis qu'ils auront faits en cours d'apprentissage.

Evaluation selon les objectifs d'apprentissage

On peut situer l'évaluation à différents niveaux. Elle peut être considérée comme:

- l'évaluation des acquis d'apprentissage en cours d'activité d'apprentissage, à la fin d'une activité d'apprentissage, à la fin d'une séance de travail, à la fin de la session;
- l'évaluation de la session faite par les participants et l'intervenant en termes de satisfaction, d'adéquation des moyens, d'efficacité;
- l'évaluation du lien à faire entre les acquis d'apprentissage et la situation vécue pour mieux comprendre ce qui se passe dans la situation, pour y réinvestir les acquis de formation;
- l'évaluation de tout le processus de formation sur mesure par les participants;
- l'évaluation par les intervenants de la session et de toute l'expérience;
- l'évaluation par le commanditaire.

L'évaluation dont il est question à cette étape touche les trois premiers niveaux. Il s'agit d'une évaluation qui se fait à l'intérieur de la session par tous ceux qui y ont participé et qui rejoint les acquis d'apprentissage, les moyens utilisés et les possibilités de réinvestissement.

Définition des objectifs du réinvestissement

Selon la logique du processus de formation sur mesure, les acquis de formation devraient avoir été faits en rapport avec la situation vécue. Il s'agit maintenant d'aménager des conditions pour transposer ces acquis de formation à l'intérieur de la situation vécue.

Cette étape devrait permettre aux participants de définir les objectifs de ce réinvestissement et les conditions de sa réalisation.

QUATRIEME PHASE: RELANCE ET EVALUATION

Après la réalisation du programme d'apprentissage, les deux dernières étapes devraient tirer les conclusions d'une intervention de formation sur mesure.

La relance

Au terme d'une période d'essai au cours de laquelle les participants ont tenté d'actualiser les acquis de formation, la relance est une démarche spécifique par laquelle l'institution éducative revient dans l'organisation commanditaire pour identifier les résultats du réinvestissement des acquis, les problèmes rencontrés dans le réinvestissement et la source de ces problèmes tant du côté de l'organisation que de la part des participants.

L'évaluation de l'intervention

Cette dernière étape consiste à évaluer l'ensemble de l'intervention du premier contact jusqu'à la relance, chacune de ses phases et de ses étapes, en fonction des objectifs préalablement définis et des moyens mis en oeuvre pour les atteindre.

Daniel Campeau

Commentaires personnels sur la F/M.

Commentaires personnels sur la F/M.

11 - Si la diffusion de la réalité et du concept de F/M s'analyse mal à l'aide de la théorie traditionnelle du changement social planifié puisqu'elle n'a pas été assumée par les centres ministériels de l'éducation des adultes et qu'elle leur a même échappé, il en va autrement de l'opérationalisation de l'intervention de F/M elle-même. A mon avis, ce modèle théorique de la F/M témoigne d'un souci d'une très grande rigueur dans la planification d'un projet de formation. Et si la F/M est une réaction contre le prêt-à-porter, on doit conclure, à la lumière du modèle, qu'elle est aussi une réaction contre le tout-aller, contre une formation sans mesure.

Certes ce modèle contient des incertitudes quant aux modalités techniques de son opérationalisation. Par exemple il ne dit pas quelles sont les tâches à accomplir pour identifier les besoins et les ressources des participants, combien de réunions y sont consacrées, où elles se tiennent, etc. Mais ces incertitudes n'infirment pas la conclusion précédente. D'une part, parce qu'elles sont provisoires: sur le plan des modalités techniques, le modèle se préparait à être alimenté par des monographies systématiques d'une dizaine d'interventions de F/M; et il est aussi capable d'assimiler des données techniques qui viendraient d'ailleurs. D'autre part, parce qu'elles sont en partie voulues: à quelques reprises, le modèle indique que les modalités techniques de la réalisation de telle étape ou de telle autre doivent varier d'une situation à l'autre, doivent être sur

mesure. Le modèle témoigne non seulement d'une volonté de rigueur, mais aussi du souci d'éviter la rigidité.

12 - Il n'y a pas grand chose d'original dans ce découpage des activités éducatives en quatre phases et en quinze étapes. S'appuyant sur l'ancien découpage de la Commission des CEP (recherche des besoins de formation, expression des besoins, définition des objectifs, programmation des contenus et des activités de formation, choix et réalisation des méthodes, des techniques et des activités pédagogiques, évaluation), il rompt avec lui, le dépasse et le développe dans un langage et une logique moins scolaires, disons plus "psychosociaux", apparentés à ceux des théoriciens et des stratèges du changement social planifié, mais somme toute assez répandus dans le monde de l'éducation (1).

13 - M'apparaît aussi banale l'affirmation de départ selon laquelle ces phases et étapes doivent être intégrées dans un ensemble cohérent appelé "le processus de formation sur mesure":

> " Chacune des phases et des étapes est un moment de la suite logique des opérations et des interactions qu'on peut retrouver avant, pendant et après une intervention de F/M".

---

(1) On peut citer à titre d'exemple l'ouvrage de Jean-Jacques Noreau, Robert Tessier et Bernard Tremblay intitulé "L'évolution d'une stratégie de changement", copublié par le MEQ et les Editions de l'Institut de formation par le groupe, en 1970.

Sa banalité ne saurait cependant faire oublier sa vérité, même empirique et statistique. Au cours de la recherche sur la formation sur mesure, les chercheurs ont redécouvert pour leur propre compte certaines données qui avaient souvent été vérifiées ailleurs, à savoir que de façon générale les diverses opérations d'une intervention de formation, en l'occurrence de F/M, sont liées les unes aux autres de façon significative, que la façon de réaliser l'une influence la façon de réaliser l'autre, qu'il n'est pas indifférent pour l'ensemble de l'intervention de réaliser l'une ou l'autre de ses étapes de telle ou telle manière, que les opérations internes sont liées aux objectifs poursuivis, à la clientèle atteinte et à certaines autres caractéristiques organisationnelles comme par exemple le financement. Bref, les chercheurs ont constaté qu'une expérience de formation, même si elle n'a pas la rigidité d'une mécanique d'horloge, est quand même de façon générale un tout qui se tient et à la limite que ça peut être un tout qui se tient tout seul, i.e. qui se tient même en l'absence d'une décision globale ponctuelle sur la façon dont le tout doit se tenir.

Moins banale est cependant la conclusion que le modèle de F/M tire de ces constatations. On pourrait l'exprimer à peu près comme suit:

" Puisqu'une expérience est pour être un tout qui se tient, même en l'absence d'une décision globale ponctuelle sur la façon dont il doit se tenir, faisons en sorte que ce soit un tout qui se tienne de la façon qu'on veut qu'il se tienne. Prenons donc tous les moyens pour que la logique des opérations

et des interactions d'une intervention de formation soit une logique voulue, pour que le tout soit tout voulu."

C'est je crois ce qu'exprime la proposition de départ du modèle théorique de P/M. Et si j'avais une première définition de la P/M à donner, je dirais que

" la P/M est un système ou un modèle de formation qui se propose de prendre les moyens pour que se fassent l'intégration et l'unification des étapes d'une intervention de formation".

14 - Quels sont ces moyens ? Le modèle ne les explicite pas en ce sens qu'il ne consacre pas un chapitre spécial à la façon dont l'intégration des étapes du processus de P/M se fera. Sans viser à être exhaustif, il m'apparaît que le modèle met de l'avant les moyens principaux suivants:

1. Disons tout de suite qu'à lui tout seul le modèle représente déjà une force d'intégration. Il prétend embrasser toutes les étapes d'une intervention de formation et il les organise selon sa logique. En sens inverse,il laisse supposer qu'aucune ne lui échappe. C'est un modèle global complet.

2. En conséquence le modèle invite ceux qui veulent faire de la P/M (en fait les SEA des CEGEP et les praticiens de la P/M) à disposer dès le début d'un schème mental qui embrasse toutes les étapes d'une intervention, du début jusqu'à la fin.

3. Mais il y a plus. A mon avis, le modèle formule aussi implicitement la proposition que l'intégration des étapes du processus se

fera dans la mesure où, sinon l'intervenant particulier de l'institution éducative du moins l'institution éducative elle-même (en fait le SEA) participera à toutes les étapes de la P/M. Le modèle assure donc la présence active du SEA ou de l'intervenant ou d'un seul intervenant (je ne m'y retrouve pas très bien dans l'abondance du pronom indéfini "on" tout au long du texte) à toutes les étapes du processus. Aucune ne se réalise en son absence, aucune n'échappe à son mandat, son mandat n'est pas un mandat amputé.

4. Il accorde dès le départ la priorité de l'attention aux objectifs globaux de l'intervention et fait renaître cette préoccupation à plusieurs reprises au cours des phases suivantes, de façon à diminuer la probabilité qu'une ou l'autre étape soit élaborée ou réalisée indépendamment de l'ensemble.

5. Pour ce faire, il aménage des moments de rétroaction qui forcent tous les partenaires à reporter leur attention sur les objectifs globaux.

6. Il aménage des moments où sont prises des décisions globales ponctuelles sur l'ensemble des étapes ultérieures de l'intervention (par exemple l'étape "présentation du projet"). L'intervention est un tout voulu non seulement par le modèle mais aussi par les partenaires de l'intervention.

15 - L'énumération des quatre phases et des quinze étapes et l'insistance

sur la nécessité de leur intégration confèrent une certaine rigidité à la formulation de la F/M puisque celle-ci apparaît inapte à attraper les projets qui, tout éducatifs qu'ils soient, ne visent pas à déboucher sur des activités pédagogiques formelles et donc à boucler le cycle des quatre phases et des quinze étapes. En mots plus clairs, telle que formulée la notion de F/M semble inapte à attraper les SEAPAC ou du moins une partie d'entre eux. Ce serait probablement pour le moment trop exiger du modèle que lui demander d'être plus nuancé et de considérer comme des interventions éducatives possiblement autonomes, suffisantes et dignes d'être poursuivies pour elles-mêmes des opérations qui dans le système de financement des SEA des CEGEP n'ont aucune valeur comptable si elles ne débouchent pas sur des heures formelles de cours. Cette rigidité apparente et peut-être provisoire de la notion de F/M n'empêche pas qu'on peut noter une parenté ou au moins une sympathie entre la F/M et les SEAPAC, probablement parce que la F/M accorde priorité à des notions comme "identification des éléments problématiques d'une situation jugée insatisfaisante", "participation", "objectif de changement dans la situation", etc., que valorise la politique des SEAPAC.

16 - Sans crainte de se tromper, on peut dire que l'objectif prioritaire d'une intervention de F/M est, selon le modèle théorique, de changer ou plutôt d'aider à changer une situation et, de façon plus immédiate, pour que ce changement se produise, de faire en sorte que les acquis

de formation soient investis dans cette situation. La F/M veut que les acquis de formation soient utilisables et utilisés "après la formation". La F/M veut être fonctionnelle.

Il n'y a pas grand chose d'original à vouloir être fonctionnel. Tous les programmes, projets, modèles ou systèmes éducatifs actuellement en circulation, qu'ils s'appellent formation fondamentale, apprentissage interdisciplinaire, socialisation critique, formation humaniste, formation sur le tas, etc., veulent être fonctionnels.

Ce qui me semble cependent distinguer la F/M des autres modèles de formation, c'est que:

- l'objectif de fonctionnalité "après la formation" y est vraiment élevé au premier rang des priorités;
- c'est même à toutes fins pratiques le seul objectif dont le modèle fait état;
- le modèle de F/M est celui où l'institution éducative prend le plus grand nombre possible de moyens à sa disposition pour que les acquis de formation soient fonctionnels. C'est au chapitre des moyens plutôt que des fins que la F/M se distingue des autres modèles. La F/M, c'est un train de mesures;
- le modèle de F/M, tout en voulant que la formation soit la plus fonctionnelle possible, reconnaît qu'il y a une distinction entre le système de formation (i.e. l'institution éducative) et le

système d'action (i.e. l'organisation) où se vit la situation problématique et où seront réinvestis les acquis de formation, et, à mon avis, propose qu'il y ait une telle distinction, si minime soit-elle.

17 - Que le modèle de F/M élève la fonctionnalité "après la formation" au premier rang de ses objectifs ne me fait pas de doute. Il dit qu'au départ, en principe, la demande de formation poursuit chaque fois cet objectif. Il dit aussi que l'offre de formation procède aussi de cet objectif. Et les relations subséquentes entre l'offre et la demande visent encore cet objectif. C'est lui qu'on fait réapparaître au moment des rétroactions. Même s'il est global, on ne le laisse pas dans le vague, on lui consacre des opérations particulières. C'est lui que l'on mesure à l'étape de la relance. Et on peut penser que la dernière étape, celle de l'évaluation de l'intervention, est réalisée en bonne partie dans le but que les prochaines interventions de F/M soient encore plus fonctionnelles, encore plus sur mesure. L'intégration de toutes les étapes de l'intervention permettra de mieux l'atteindre; et, on verra plus loin que, par une sorte d'heureux cercle vicieux, c'est notamment grâce à lui que pourra se faire l'intégration de toutes les étapes de l'intervention, c'est en se centrant sur lui que l'intervenant pourra disposer d'un schème mental global.

18 - À toutes fins pratiques, l'objectif de changement d'une situation et de réinvestissement des acquis est le seul dont le modèle théorique de P/M fait état. Certes on peut supposer que le modèle n'a pas été présenté d'une façon complète et que son auteur n'a pas pu tout dire en quatre pages. Mais on doit aussi supposer qu'il a livré l'essentiel et qu'il a considéré les autres objectifs comme secondaires, dépendants de l'objectif principal, alignés sur lui.

Par exemple, le modèle n'élève pas au rang de l'explicite un objectif comme

" apprendre aux individus à apprendre, les amener progressivement à être les maîtres et les artisans de leur apprentissage" (1).

Le modèle ne manifeste aucune préoccupation visible pour un objectif comme

" initier à différents langages scientifiques dans le sens d'un savoir unifié et non compartimenté; intégrer les connaissances (le savoir), les habiletés (le savoir-faire) et les attitudes (le savoir-être) dans une perspective dynamique et organique de l'éducation" (2).

Le modèle ne dit rien des diplômes, ni des niveaux académiques.

Bref, quitte à faire dire au modèle des choses qu'il ne dit pas, je crois qu'autant par ses propositions formelles que par ses

---

(1) Résolution adoptée à l'assemblée générale de la Commission des coordonnateurs de l'éducation des adultes des CEGEP, tenue à Jonquière en juin 1977.

(2) Lionel Pineau "L'apprentissage interdisciplinaire en sciences humaines", Cegepropos no 40, mars 1976, pages 34 à 39.

silences, il affirme que:

- l'objectif principal de la F/M est de modifier une relation à une action, à une situation, plutôt qu'à un savoir;

- l'autonomie des stagiaires est un élément sur lequel l'intervention doit miser plutôt qu'un élément qu'elle doit développer.

Deux faits viennent cependant apporter sinon des réserves du moins des nuances à l'affirmation selon laquelle le réinvestissement des acquis est le seul objectif dont le modèle fait état.

Premièrement le modèle établit le principe de la participation du commanditaire, des groupes et des personnes impliquées à toutes les phases et étapes du processus de F/M. Mais sans dire pourquoi. On peut donc supposer toutes sortes de choses. On peut supposer que le modèle élève la participation au même rang que le réinvestissement des acquis, qu'il considère que c'est une fin en soi et non un moyen, qu'il veut que la participation soit une décision antérieure à la phase de diagnostic de la situation et des besoins de formation, une décision prise par l'institution et l'intervenant. Bref, on peut supposer que le modèle propose que,additionnellement à l'objectif de changement d'une situation, l'intervention de F/M poursuive aussi un objectif proprement éducatif (dans le sens d'une orientation poursuivie par l'institution éducative) appelé la participation. Il faudra attendre la parution de la synthèse des travaux sur la F/M

pour en connaître davantage sur la signification que la F/M attache à la participation. Pour le moment, je tiens cependant à signaler que le modèle, dans sa formulation actuelle, ne présente pas l'objectif de participation comme étant ou pouvant être conflictuel avec l'objectif de réinvestissement des acquis. Au contraire, le modèle donne l'impression que la participation est complémentaire au réinvestissement, et lui est même instrumentale. Pourquoi ? Parce qu'il semble, d'après le modèle, que le changement d'une situation problématique exige une action concertée de tous ceux qui participent à cette situation. Ainsi, quand le modèle dit, à l'étape de la relance, que la source des problèmes de réinvestissement doit être vérifiée tant du côté de l'organisation que du côté des participants, il laisse entendre que la solution des problèmes de réinvestissement peut venir tant d'un côté que de l'autre et probablement encore plus d'une concertation entre l'action d'un côté et celle de l'autre. Sans nier la possibilité de l'existence d'une orientation idéologique préalable à la mise en train d'un projet F/M, on peut donc très bien imaginer, et il faut le faire, la possibilité que ce soit l'analyse de la situation problématique qui permette de dégager la nécessité de la participation des adultes aux différentes phases de leur formation. Cette seconde possibilité m'apparaît encore plus grande dans le cas de l'éducation des adultes dans les CEGEP où il s'agit souvent de former des gens occupant des métiers définis assez vaguement, exigeant de ceux qui les exercent une assez large autonomie dans la réalisation de

leurs tâches, bref des gens qui sont dans une bonne mesure les principaux experts dans la définition de leurs tâches, et conséquemment experts aussi dans la définition de leurs besoins de formation.

Le deuxième fait qui vient nuancer l'affirmation selon laquelle le réinvestissement des acquis est le seul objectif dont le modèle fait état vient de ce que le modèle dit que la modification de la relation à l'action passe par une modification de la relation du savoir (savoir, savoir-faire et savoir-être) et que celle-ci fait l'objet d'activités suffisamment distinctes pour être élaborées, réalisées et évaluées de façon partiellement spécifique. En d'autres mots venus d'ailleurs (1), même si le besoin d'apprentissage naît, se structure , se développe et meurt à partir du besoin d'une action efficace, le modèle théorique distingue explicitement les activités d'apprentissage de celles de l'action, le temps de l'apprentissage du temps de l'action, et distingue l'évaluation des acquis d'apprentissage en cours d'activité d'apprentissage de l'évaluation des possibilités de réinvestissement de ces acquis. Même si en F/M le rythme prédominant de la relation "apprentissage-action" veut être celui de l'action, tout se passe comme si la relation

---

(1) André Aubry "Quelques points de repère sur l'animation communautaire et le support à l'action communautaire en éducation des adultes", DGEA, SEAPAC, 18 mai 1977, p. 20, (en collaboration).

"apprentissage-action" était tournée au ralenti: on distingue la séquence d'une demande formelle de formation ou d'une offre formelle de formation, on assiste à l'élaboration formelle d'un programme d'apprentissage, à la réalisation d'activités formelles d'apprentissage, et conséquemment on découpe une évaluation pédagogique formelle des acquis, etc. Reste à savoir si le modèle de F/M est un modèle adapté seulement aux situations où la relation "apprentissage-action" se réalise effectivement au ralenti ou si c'est lui-même qui dans un souci de logique s'est efforcé de représenter la relation comme si elle s'effectuait au ralenti. Encore là il faudra attendre la parution de la synthèse des recherches sur la F/M pour en savoir davantage. Mais pour le moment, je suis porté à penser que la vérité contient un peu de ces deux possibilités puisque le modèle se veut à la fois un instrument d'analyse et un guide d'opérationalisation de la F/M. Il m'apparaît donc qu'en même temps qu'il affirme que l'intervention de la F/M vise une modification d'une relation à l'action, le modèle donne à l'objectif intermédiaire "modification de la relation au savoir" une certaine autonomie par rapport au premier, une autonomie suffisante pour qu'il ne soit pas confondu avec le premier et suffisante pour qu'il fasse l'objet d'une évaluation partiellement spécifique.

19 - Plusieurs des commentaires qui précèdent viennent appuyer ma proposition selon laquelle le modèle de F/M est celui où l'institution

éducative prend le plus grand nombre possible de moyens à sa disposition pour que les acquis de formation soient fonctionnels. En essayant d'éviter de me répéter indûment ou de répéter le texte même du modèle, voici ce qui m'apparaît être le train de mesures proposées par le modèle:

- l'intégration de toutes les étapes d'une intervention en partie grâce à la présence active constante de l'intervenant ou de l'institution à toutes les étapes de l'intervention;

- l'endossement par l'institution de la priorité accordée par le commanditaire et les participants à l'objectif de changement d'une situation et de réinvestissement des acquis de formation;

- l'énergie considérable consacrée par l'institution éducative à identifier et mesurer la situation actuelle, la situation souhaitée, l'écart entre les deux, c'est-à-dire les besoins, et plus particulièrement les besoins de formation. Non seulement le modèle accorde-t-il une place importante au diagnostic ou à la phase préformation, mais en outre il lui donne une influence très grande sur les étapes subséquentes;

- dès le départ, dès le diagnostic, et aussi par la suite, la reconnaissance par l'institution éducative du fait que la formation peut ne pas être le seul moyen pour changer la situation problématique,

qu'il peut y en avoir d'autres, que la formation doit trouver sa voie, sa place dans l'ensemble de ces moyens, qu'elle doit identifier les relations qu'elle entretient avec ces autres moyens et que ces relations sont exigées et gouvernées par l'objectif prioritaire de changement de la situation et de réinvestissement des acquis; en s'appuyant sur ces autres moyens, la formation renforce sa capacité d'être fonctionnelle;

- dès le diagnostic et aussi par la suite, l'institution éducative tente d'avoir une vision complète, et non parcellaire, de la situation problématique. Elle essaie d'identifier les éléments de la situation qui provoquent et influenceront la session et ceux sur lesquels la session peut avoir un impact. Elle essaie même, dans la mesure du possible et du permissible, de contrôler les éléments de la situation qui conditionneront le réinvestissement des acquis. Cet effort pour avoir une vision complète de la situation problématique amène, c'est évident, l'institution à être critique à l'égard de la demande de formation; elle l'amène aussi à ne pas se fermer les yeux sur les retombées de la formation. Mais il y a plus. Ce souci d'avoir une vision complète de la situation, qui se justifie lui-même par le souci de réinvestissement des acquis, amène l'institution à exercer certaines tâches ou responsabilités qui habituellement ou souvent lui échappent, comme par exemple définir les objectifs de l'intervention dans l'organisation, définir la stratégie d'intervention dans son volet "changement dans l'organisation", prendre en

charge une relance, etc. Afin d'assurer le réinvestissement, non seulement le mandat de l'institution n'est-il pas amputé, mais en outre il est élargi;

- dans la même veine, le modèle théorique, tout en recourrant à la vision linéaire "avant-pendant-après" une intervention, la bouscule. Dès l'"avant" et lors du "pendant" on s'occupe de l'"après". Tout au long de l'intervention, on essaie d'identifier et même de solutionner les problèmes qui affecteront le réinvestissement des acquis au lieu d'attendre bêtement la fin de l'intervention pour s'en occuper;

- je crois que c'est aussi en bonne partie dans le but que la formation soit fonctionnelle que le modèle confie à l'institution le droit et même le devoir de considérer les points de vue des divers partenaires d'une situation, d'une action, de les confronter et d'exercer un rôle quelconque (d'arbitre ? de témoin ? d'"objectiveur" ? de "définiteur" ? de leader ") dans la négociation de ces points de vue. Le modèle prétend donc que la formation a plus de chances d'être fonctionnelle, de permettre le changement d'une situation, si l'intervention ou l'intervenant se fixe comme objectif que la formation soit fonctionnelle à l'égard d'une situation totale et non pas seulement à l'égard de l'un quelconque des partenaires de cette situation. A la question "fonctionnelle à qui ? par rapport à qui ?

sur mesure de qui ?", le modèle répond, dans un souci d'efficacité "à l'égard de la situation totale". Il propose à l'institution de se faire un droit et un devoir de répondre en ce sens, de se mettre au clair sur ce point avec les divers partenaires de la situation et donc d'essayer, dès la phase de diagnostic et aussi par la suite, de solutionner à l'intérieur de l'intervention un des problèmes importants qui affecte le réinvestissement des acquis, soit un accord entre les partenaires sur les bénéfices et les bénéficiaires de la formation;

- le programme d'apprentissage est dicté par les besoins de formation révélés par l'analyse de la situation problématique, et uniquement par cela; le modèle ne fait intervenir aucune autre préoccupation extérieure à cette situation. Une seule exception: la définition des objectifs d'apprentissage et la conception du programme tiennent compte des principes et règles de l'apprentissage efficace, dont l'intervenant est spécialiste. A la réflexion, cette exception n'en est pas une: l'institution ou l'intervenant met ses compétences et sa spécialisation au service d'une situation; et le changement de la situation est mieux servi par un apprentissage efficace;

- la présence ou l'absence dans une même programmation de l'un et l'autre des types d'objectifs d'apprentissage (savoir, savoir-faire et savoir-être) et leur intégration sont dépendantes du

diagnostic de la situation et non de quelque règle extérieure. L'intervenant, les participants et le commanditaire évitent ainsi de se retrouver dans une situation un peu bête que l'on rencontre souvent lorsque la programmation d'une intervention ne répond qu'à un élément problématique d'une situation, soit celle de constater après la formation et trop tard que le réinvestissement d'un type d'acquis est dépendant de l'acquisition d'autres types d'acquis, par exemple que l'efficacité des savoir-faire aurait exigé l'apprentissage de savoir-être. Tout en étant respectueux des principes et règles d'une démarche d'apprentissage efficace, ils maintiennent la "modification de la relation au savoir" au rang d'objectif intermédiaire par rapport à l'objectif de modification de la relation à l'action. Même s'ils ne les confondent pas, ils évitant ainsi d'encombrer le programme d'acquis qui ne peuvent pas être transférés ni réinvestis dans la situation à changer. L'intégration des types de savoir ne se fait pas dans une "perspective dynamique et organique de l'éducation" mais plutôt dans une perspective dynamique et organique de l'action;

- le modèle aménage au sein des phases "programmation" et "réalisation du programme" des opérations formelles de mise en relation de la formation et de l'action. Il le fait à un point tel que, mi-sérieux, mi à la blague, on peut dire que, s'il y a un type d'apprentissage que la F/M permet au commanditaire et aux participants de réaliser, c'est certainement celui d'être capables de

mettre en relation la formation et l'action. On peut espérer que cet acquis, qui est lié au système plutôt qu'aux contenus de formation, qui ne figure pas dans la liste officielle des objectifs d'apprentissage mais que certains qualifieraient de fondamental, renforce la capacité de la F/M de permettre aux individus d'être les maîtres de leur action et, par un curieux retour des choses, amène ces derniers à devenir les maîtres et les artisans de leur apprentissage;

- le modèle prolonge le sentiment de responsabilité de l'institution à l'égard du réinvestissement des acquis en la chargeant après la formation d'une part de faire une mesure du réinvestissement réel des acquis auprès des participants et du commanditaire et d'autre part d'utiliser cette mesure dans l'évaluation subséquente de l'ensemble de l'intervention.

Tel est le train de mesures proposées par le modèle théorique de F/M pour que la formation soit sur mesure, soit fonctionnelle. J'espère que celles que j'ai pu oublier se retrouvent facilement dans le texte même du modèle. Et j'espère que celles que j'ai identifiées sortent du texte et non d'ailleurs.

20 - Le modèle théorique de F/M, tout en voulant que la formation soit la plus fonctionnelle possible, reconnaît qu'il y a une distinction entre le système de formation (i.e. l'institution éducative) et le système d'action où se vit la situation problématique et où seront réinvestis les acquis de formation, et, à mon avis, propose qu'il y ait une telle distinction, si minime soit-elle.

Le modèle part d'une distinction entre une offre et une demande. Même s'il présente la demande comme déterminant l'offre, il parle d'un commanditaire, d'une commande, il ne parle pas d'un commandement. Il laisse place à la négociation.

Même s'il endosse les objectifs du commanditaire, le système de formation n'est pas complètement déterminé par eux. Il a lui aussi des objectifs propres, qu'il doit évaluer et, on peut le supposer, dont il doit rendre compte. Même s'il n'est pas explicite, le modèle laisse pressentir qu'à la dernière étape, celle de l'évaluation de l'intervention, l'institution procède à une évaluation qui lui est partiellement propre, en utilisant des critères partiellement différents de ceux de l'organisation commanditaire; on sent que l'institution possède aussi l'objectif de se maintenir et de se développer, à tout le moins comme intervenant de F/M.

Les objectifs de l'intervention ne se résument pas à ceux du commanditaire, ni à ceux de l'intervenant, car l'intervention est le résultat d'une négociation, donc d'un compromis. Le modèle confie à l'institution le droit et le devoir de mettre, s'il y a lieu, son commanditaire en déséquilibre en lui rappelant, tout de suite après qu'on lui ait dit qu'on lui apporterait une contribution optimale, qu'il y a ou qu'il peut y avoir d'autres bénéficiaires dont l'intérêt pourra et devra aussi être considéré.

Malgré tous les moyens que le modèle met en marche pour que l'institution se sente responsable du changement de la situation problématique et pour que le réinvestissement se fasse réellement, on voit bien à l'étape de la relance, qu'après la réalisation du programme d'apprentissage, le système de formation ne contrôle pas le réinvestissement des acquis, n'en est pas responsable, n'en subit pas les effets à titre d'acteur d'une situation problématique; il ne possède d'ailleurs plus ce titre. Tout ce qu'il peut faire, c'est d'identifier les résultats du réinvestissement et les facteurs qui les ont influencés.

La plupart des étapes du modèle de F/M nous montrent un système de formation qui est support à l'action, qui même à toutes fins pratiques y participe. Les premières et les dernières étapes du modèle nous montrent un

système de formation distinct du système d'action; le réinvestissement des acquis est soumis à des probabilités qu'il n'influence plus.

J'ignore la portée que veut se donner le modèle théorique de F/M. Mais à mon avis il est surtout adapté aux situations où existe la dichotomie "offre-demande", "système de formation-système d'action". Il signifie moins, parle moins, s'adresse moins à ceux qui vivent des situations où le système de formation est lui-même un système d'action, un milieu de vie (par exemple l'université qui forme ses propres futurs professeurs) ou bien des situations où le système d'action exerce aussi le rôle de système de formation (par exemple formation en industrie et formation sur le tas). Dans les deux cas les acquis de formation sont réinvestis et réinjectés dans le système qui les a produits et servent à le reproduire; ceci ne solutionne pas automatiquement tous les problèmes de réinvestissement, mais il reste que personne ne met en doute le fait que la formation doive être sur mesure.

Il faut vraiment que le systeme de formation soit distinct du système d'action, et j'ajoute même, il faut vouloir qu'il le soit, pour que l'objectif d'être sur mesure, d'être fonctionnel, devienne si explicite et présent partout dans le modèle. C'est parce que le réinvestissement, comme objectif, ne va pas de soi que l'on en fait un en-soi.

Le modèle théorique est surtout destiné à un auditoire d'institutions de formation; c'est à elles qu'il doit servir. On peut supposer qu'il aurait été un peu différent, surtout dans ses dernières étapes, s'il avait été destiné à un auditoire de commanditaires.

Dans le langage traditionnel de la planification administrative et financière, la modification de la relation à l'action et le réinvestissement des acquis ne sont pas des objectifs mais des impacts ou des finalités: les institutions ne disposent finalement pas de tous les moyens pour que ces effets visés soient atteints et en définitive elles ne sauraient en être tenues responsables. Le modèle théorique de F/M reconnaît ces limites mais propose aux institutions de se centrer quand même sur ces finalités et impacts, de s'en sentir responsables et leur indique un train de mesures ou de moyens à leur disposition pour qu'ils soient atteints.

21 - La formation sur mesure est possible parce que les mesures sont possibles.

Le modèle théorique présente le système d'action, auquel le système de formation apporte une contribution, comme un système mesurable. La situation problématique n'est pas une création de l'intervenant ni une projection d'un économiste, elle existe avant même l'intervention, elle a ses acteurs, sa structure, ses échéances, son espace. La F/M est une réponse

à des besoins présents et même passés plutôt que futurs. Parce que la situation problématique est non pas hypothétique mais réelle, la formation peut devenir non pas hypothétiquement mais réellement sur mesure.

Certes on se retrouve un peu devant le problème de l'oeuf et de la poule. D'une part je dis que la F/M est possible lorsque les situations problématiques sont mesurables. Et d'autre part je dis que l'intervenant F/M prend tous les moyens à sa disposition et fait tous les efforts possibles pour que la situation problématique, avant et après la formation, soit mesurée, devienne mesurable, et pour réduire au minimum l'incertitude qui entoure le réinvestissement des acquis.

Mais ce cercle vicieux trace, à mon avis, les limites de la portée de la F/M. Il ne suffit pas de voir dans le modèle seulement une invitation pressante aux institutions éducatives pour qu'elles prennent tous les moyens possibles à leur disposition pour identifier le plus clairement possible la ou les situations problématiques auxquelles la formation apportera les réponses les plus réinvestissables. Si tel était le cas, toutes les interventions où de tels moyens auraient été mis en oeuvre pourraient être qualifiées de F/M, y compris celles qui s'appuyeraient sur des situations problématiques très incertaines (par exemple la société de l'an 2000) et

qui règleraient le problème de l'incertitude du réinvestissement par l'acquisition de savoirs censément polyvalents et transférables. Je ne crois pas que le modèle théorique donne une telle élasticité au concept de F/M. Implicitement, il pose une autre condition à la réalisation d'une intervention de F/M: c'est que la situation problématique soit mesurable, identifiable, ne comporte pas une trop grande marge d'incertitude, soit réelle, donc complète.

22 - En corollaire de la proposition précédente, on peut dire que c'est surtout en éducation des adultes qu'on peut faire de la F/M, de la "vraie F/M" ou pour être moins normatif, qu'on peut faire de la F/M selon le modèle théorique. En pratique, qui dit F/M dit F/M des adultes.

Lorsqu'il réfère à la clientèle ou aux étudiants, le modèle théorique de F/M parle des "participants", des "individus", des "ressources humaines", des "personnes". Jamais n'y apparaît le mot "adultes". Le modèle est indifférent aux distinctions d'âge. On peut imaginer une intervention de F/M des jeunes. On pourrait même le souhaiter. En pratique le modèle de F/M est plus sensible à la réalité de vie des adultes qu'à celle des jeunes; et les participants d'une intervention de F/M ont plus de chances d'être des adultes que des jeunes.

Pourquoi? Tout simplement parce que les adultes ont plus de chances que les jeunes d'être engagés dans des situations réelles, complètes (i.e. avec des acteurs, des structures, des échéances, des espaces), identifiables et mesurables dans leur présent et leur avenir, et légitimes parce que non-concurrentielles avec la situation d'étudiants à plein temps. Conséquemment les adultes ont plus de chances que les jeunes d'éprouver et d'avoir le droit d'éprouver des besoins de formation liés à leur besoins d'action. C'est surtout en éducation des adultes que les mesures sont possibles et vérifiables, que l'intervention peut avoir des objectifs circonscrits dans le temps et dans l'espace, des objectifs à la mesure d'une situation.

23 - Le modèle théorique de F/M ne contient pas d'opérations spécifiquement conçues pour satisfaire aux exigences d'une économie de recrutement; il ne fournit pas de réponse directe et immédiate au besoin d'exister qui a contribué à faire naître la F/M dans les SEA.

L'étude des origines de la F/M a montré que celle-ci est née dans le contexte d'autofinancement des SEA et qu'elle a été commandée pour une bonne part par la nécessité de trouver des clientèles nouvelles et aussi par celle de satisfaire la clientèle pour la conserver et la multiplier. Cette deuxième nécessité me semble bien servie par le modèle; la première, non.

Le contexte d'autofinancement des SEA demeure encore. Cependant le modèle ne fait aucune référence à des problèmes de repérage entre l'offre et la demande, problèmes qui sont habituellement solutionnés par des opérations de sensibilisation, de promotion, de publicité, d'information, de recherche, de prise de contact, d'animation, etc...

La première étape du modèle débute par une rencontre effective entre deux acteurs, entre une offre (l'institution) et une demande (le commanditaire). Dès l'ouverture de la représentation de ce qu'est et devrait être la F/M, le commanditaire existe déjà, il est visible, nommé et dûment identifié, il est en interaction avec l'intervenant et discute avec ce dernier à voix haute de la situation problématique X. Que l'on soit préoccupé ou non de recrutement, on est presque tenté d'applaudir.

24 - Le modèle théorique de la F/M comporte deux conséquences organisationnelles qu'il est possible de dégager sans attendre la synthèse des travaux sur la F/M.

Compte tenu du fait que l'intervention de F/M est un projet et, plus spécifiquement, est un projet de formation ponctuel qui se situe à l'intérieur d'un projet d'action aussi ponctuel, il m'apparaît que:

- Premièrement, l'intervenant en F/M est ou se doit d'être un

Le contexte d'autofinancement des SEA demeure encore. Cependant le modèle ne fait aucune référence à des problèmes de repérage entre l'offre et la demande, problèmes qui sont habituellement solutionnés par des opérations de sensibilisation, de promotion, de publicité, d'information, de recherche, de prise de contact, d'animation, etc...

La première étape du modèle débute par une rencontre effective entre deux acteurs, entre une offre (l'institution) et une demande (le commanditaire). Dès l'ouverture de la représentation de ce qu'est et devrait être la F/M, le commanditaire existe déjà, il est visible, nommé et dûment identifié, il est en interaction avec l'intervenant et discute avec ce dernier à voix haute de la situation problématique X. Que l'on soit préoccupé ou non de recrutement, on est presque tenté d'applaudir.

24 - Le modèle théorique de la F/M comporte deux conséquences organisationnelles qu'il est possible de dégager sans attendre la synthèse des travaux sur la F/M.

Compte tenu du fait que l'intervention de F/M est un projet et, plus spécifiquement, est un projet de formation ponctuel qui se situe à l'intérieur d'un projet d'action aussi ponctuel, il m'apparaît que:

- Premièrement, l'intervenant en F/M est ou se doit d'être un

spécialiste de la gestion et de l'organisation de projets, de projets ponctuels, un spécialiste du provisoire, un spécialiste de la guérilla éducative. À la limite, la seule permanence sur laquelle il peut s'appuyer, c'est celle du provisoire. Il est à remarquer que le modèle est muet sur une question comme par exemple la structure d'un SEA. L'intervenant en F/M ne gère pas une structure ou un système organisationnel ou pédagogique permanent, il gère un projet. Cette conséquence ne saurait surprendre si on se rappelle que le financement de l'éducation des adultes dans les collèges a procédé et procède encore par projets. S'il est une permanence que les SEA ont bien connue, c'est bien celle du provisoire. C'est même souvent malgré eux qu'ils sont devenus des spécialistes dans l'organisation de projets. Si on me demandait ce qui distingue le plus les SEA des CEGEP des SEA des CSR, je répondrais que c'est leur expertise dans la gestion de projets. Le modèle théorique de F/M confirme et renforce cette expertise. On peut parler de l'influence de la F/M sur l'organisation d'un SEA; il me semblait aussi fructueux de dire quelques mots de l'influence de l'organisation actuelle des SEA sur la F/M;

- Deuxièmement, la F/M, pour qu'elle soit vraiment sur mesure, exige de l'intervenant non seulement une expertise pédagogique spécifique mais aussi des compétences en développement organisationnel; elle exige que l'intervenant soit un spécialiste ou un stratège du changement planifié non seulement dans le champ du savoir mais aussi dans le champ de l'action, avant, pendant et après l'intervention de F/M. En fait il doit posséder des maîtrises non seulement à l'égard des deux pôles de la relation "formation-action", mais surtout à l'égard de la relation elle-même.

25 - L'exégèse a deux limites. Celle du texte et celle de l'interprétateur. J'ai l'impression de les avoir atteintes toutes les deux. Malgré son souci de rigueur, le modèle théorique de F/M soulève encore de nombreuses questions et la notion de F/M continue, mais à un degré moindre, à être encore élastique, sur mesure, du moins dans ma tête. À ce titre, mes incertitudes les plus grandes portent sur la première phase du modèle, soit celle du diagnostic de la situation et des besoins de formation.

La synthèse des travaux sur la F/M devrait apporter réponse à mes questions. Pour le moment ce qui me semble le plus opportun, c'est de les soulever. Pour le faire, je recourrai parfois à des informations externes au texte même du modèle et qui lui sont chronologiquement antérieures.

Premièrement,

Le modèle théorique de F/M privilégie-t-il certaines clientèles, certains modes de formation, et exclut-il certaines autres clientèles et certains autres modes de formation?

Par exemple est-il ouvert comme dans la citation suivante:

> "La F/M accueille sans réserves une démarche individuelle ou collective autonome, elle vise essentiellement à la satisfaction des besoins réels formulés au départ en termes d'objectifs et elle exige la participation continue des individus et des groupes à l'ensemble et à chacune des étapes du processus éducatif. " (1)

---

(1) Mémoire de la commission des CEP des CEGEP au Conseil Supérieur de l'éducation, Fédération des CEGEP, janvier 1974, pages 24-25.

L'exclusion de certains modes de formation n'est-elle que provisoire?

> " Cette définition (provisoire de la F/M) ignore pour l'instant des phénomènes aussi importants que ceux de l'enseignement individualisé, de l'enseignement programmé ou des expériences qui réunissent des clientèles hétérogènes. Ces critères n'apparaissent pas dans la réalité de la majorité des expériences. Il sera toujours temps, quand on aura réussi à cerner l'originalité et la spécificité de la F/M -- opération qui pour être concluante et efficace demande le sacrifice d'aspects moins caractéristiques -- de revenir à l'étude d'une application extensive du concept de son opérationnalisation et de ses conditions de réalisation." (1)

Les restrictions du modèle sont-elles celles qui apparaissent dans l'extrait ci-dessous?

> " L'échange a surtout consisté à mesurer les implications restrictives de cette définition, entre autres dans sa dimension à la situation vécue, à la dimension collective et à l'homogénéité des groupes, qui exclut en presque totalité les clientèles de jeunes, d'étudiants adultes à plein temps et les clientèles hétérogènes. (Selon l'équipe de Québec) la dimension collective, dans ses deux volets, aurait aussi avantage à être précisée. Quand on réfère à la notion de groupe on devrait indiquer qu'il ne s'agit pas nécessairement de groupe homogène constitué avant l'entrée en formation et qu'il peut s'agir de groupe constitué pour la formation sur la base d'une situation vécue commune aux membres regroupés." (2)

Deuxièmement,

La F/M, en tant que contenu et en tant que processus, est-elle forforcément locale ou régionale? Le modèle théorique a-t-il pour effet de fournir aux "programmes-maison" une justification, une

---

(1) Daniel Campeau et Jeanne Leroux "Une transformation du modèle éducatif traditionnel", CEGEPROPOS, décembre-janvier 1976, no 38, page 43.

(2) "Compte rendu cumulatif de la première rencontre des équipes recherche-action (Québec et Montréal) dans les secteurs de l'organisation et l'administration des SEA et des techniques humaines et administratives", annexe au procès-verbal de la 4e réunion du comité d'orientation de la recherche sur la F/M tenue le 19 décembre 1975.

valorisation et une méthodologie dont ils n'avaient jamais bénéficié?

Quel cadre de "centralisation-décentralisation" le modèle théorique suppose-t-il au plan du contenu et du processus?

Les deux extraits suivants traduisent-ils encore l'état actuel de ces questions précédentes?

> " La formation sur mesure réfère essentiellement au caractère local de sa mesure par rapport au caractère provincial dans le modèle traditionnel. Sur le plan opérationnel, elle récupère les opérations recherche des besoins, définition des objectifs et programmation. Elle ajoute l'expression des besoins par les étudiants à une aide pédagogique qui avait surtout pour fonction d'informer sur les programmes établis et de vérifier les prérequis." (1)

> " La formation sur mesure est d'abord pour eux (i.e. les praticiens) un effort d'adaptation des pratiques éducatives à une clientèle d'adultes en situation de travail de même qu'à des besoins régionaux." (2)

Troisièmement,

Est-ce qu'en F/M tout se négocie, y compris les aspects techniques des fonctions de travail?

À l'exemple du projet de régime de formation de la DGEA, le modèle théorique installe la négociation entre partenaires au sein de l'intervention

---

(1) Daniel Campeau et Jeanne Leroux "La formation sur mesure ici et maintenant" Fédération des CEGEP, octobre 1975, page 13.

(2) Daniel Campeau et Jeanne Leroux "Formation sur mesure. Une recherche qui n'ira pas sur des tablettes" in CEGEPROPOS no 37, octobre-novembre 1975, page 4.

de formation. Le modèle semble cependant aller plus loin que le projet de la DGEA. Cette impression est renforcée par la citation suivante.

> " Le régime de formation de la DGEA rejoint plusieurs préoccupations véhiculées par le concept de F/M... sans aller jusqu'à dire que la F/M s'accommoderait aisément de ce régime de formation opérationnalisée, nous pouvons affirmer que ce régime constituerait une amélioration importante sur les régimes que nous avons connus jusqu'à maintenant.
> (Cependant)... le régime de formation tient compte de certaines contraintes pour l'individu que sont la société et le marché du travail.
> L'aspect normatif est absent de la F/M. À ce sujet le régime de formation nous laisse entrevoir par la mise en catégories de normes que certaines pourront être permissives, d'autres moins, certaines négociables, d'autres moins...
> Les aspects permissifs issus des catégories de normes et d'univers dans le régime de formation nous laissent un peu songeurs. N'y voit-on pas la possibilité d'interprétations et de restrictions de toutes sortes? Pourtant au début, le régime de formation apparaît comme un système global, sans restrictions". (1)

Quatrièmement,

> Vu sous un certain angle, l'adulte, celui du modèle, n'est-il pas un adulte idéal? Ne possède-t-il pas plusieurs des vertus qu'on attribue aux adultes? N'est-il pas d'une certaine façon un favorisé?

---

(1) Mémoire de la commission des CEP au Conseil supérieur de l'éducation, Fédération des CEGEP, janvier 74, pages 61 et 62.

L'intervention ne vise pas à intégrer ou à réintégrer l'adulte ou "l'individu" dans une action, dans une organisation, il y est déjà. Son projet d'action ne commence pas à prendre forme et à se consolider au moment où débute l'intervention, il existe déjà avant; il n'est pas vague mais précis. L'adulte sait ce qu'il veut faire et donc aussi ce qu'il veut savoir. Il n'est pas perdu dans une foule solitaire, mais en relation avec ceux qui partagent sa situation problématique. Il exerce un certain pouvoir sur la définition et la modification de sa situation problématique, sur le réinvestissement, et on lui reconnaît le droit de l'exercer.

Cinquièmement,

> Le modèle théorique de la F/M place l'intervenant dans une situation favorable pour vérifier et opérationaliser l'axiome pédagogique "l'action constitue un but de la formation"; il le place dans une situation où déjà "l'action précède la formation." Est-ce que le modèle a utilisé cette situation pour faciliter la démonstration de ce qu'est la F/M? Ou restreint-il la F/M aux cas où cette situation existe? Ou élève-t-il cette situation au rang d'un axiome pédagogique de portée générale en éducation des adultes? La situation "l'action précède la formation" devient-elle le principe "l'action doit précéder la formation"?

26 - CONCLUSION.

Un des défauts d'une exégèse comme la mienne, c'est de figer les choses. Par exemple lorsqu'on examine le modèle théorique de la F/M comme je l'ai fait, on en vient parfois à faire l'erreur de le considérer comme une représentation, en quatre actes et quinze tableaux, définitive et édifiante, de ce que devrait être la F/M, et destinée à un public de praticiens de la F/M.

Or le modèle n'est pas définitif; il s'adressait immédiatement à un groupe de travail; il n'est pas coupé de l'expérience. Il s'inscrit dans une démarche collective faite de recherche et d'action; il est un moment de cette démarche à mesure.

> "La formation sur mesure, quant à elle, n'est pas venue d'en haut, et elle a quand même réussi à se développer. Quant à nous, il nous apparaît plus profitable de partir d'une expérimentation se faufilant entre réalité et contraintes et s'édifiant lentement en système, que de partir d'un système fracassant venu d'en haut pour se heurter aux premiers obstacles de la réalité" (1)

---

(1) Mémoire de la commission des CEP au Conseil supérieur de l'éducation, Fédération des CEGEP, janvier 1974, page 63.